

ДИДАКТИЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК НАПРЯМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ

Важливим напрямом психолого-педагогічної підготовки викладачів вищої школи є дидактичне проектування, оскільки проектувальна діяльність є складовою педагогічної діяльності. Інтерес до проектувальної діяльності, як свідчить історія педагогіки, виникає на інноваційній стадії розвитку освіти, коли необхідно вирішувати найважливіші проблеми на методологічному, теоретичному і практично-прикладному рівнях. У сфері освіти досліджуються, зокрема, такі аспекти проектування: становлення методу проектів (Д.Дьюї, У.Килпатрик, Е.Паркхерст, С.Френе, В.П.Вахтеров, Н.Ф.Федоров, С.Т.Шацький та ін.); соціально-філософські проблеми освіти у контексті феномену проектної культури (О.В.Громико, І.А.Зимня, А.М.Новиков, В.М.Розін, А.В.Розенберг, В.І.Слободчиков, Г.П.Щедровицький та ін.); основи проектної парадигми в освіті (Н.Г.Алексєєв, Р.У.Богданова, В.І.Генецинський, В.В.Гузєєв, Г.Л.Ільїн, Є.І.Ісаєв, П.І.Третьяков, А.В.Хуторской, Т.І.Шамова та ін.); проектування управління освітніми системами (Г.А.Антонюк, П.І.Балабанов, В.І.Безруков, В.Л.Глазичєв, В.Г.Горохов, Н.К.Зотова, Н.О.Яковлєва); проектування освітньо-виховних систем і процесів (І.В.Бестужев-Лада, Б.С.Гершунський, Н.В.Кларін, Н.В.Кузьміна, М.Є.Бершадський, В.П.Беспалько, В.М.Монахов, Г.К.Селевко та ін.).

Разом з цим, підготовка викладачів до проектувальної діяльності потребує спеціальних досліджень. Отже, тема статті є актуальною, а її мета – розкрити сутність дидактичного проектування як напрямку підготовки викладачів.

Проектування – це здатність намічати, окреслювати план дій, конструювати, планувати, та здійснювати задум, намір. Це створення прототипу, прообразу передбачуваного об'єкта. Узагальнено логіку проектування можна представити таким чином: змістовий простір – вибір теми – задум – ідея – ціль – план (програма організаційних дій) – завдання – вибір методів, форм – ресурси – результат (наявний і бажаний).

Проектування у педагогіці пройшло еволюційний шлях розвитку від методу проектів до функції управління освітніми системами. Серйозні спроби застосування проектування у сфері освіти з'явилися наприкінці ХХ століття. Цей період характеризується появою принципово нових технічних можливостей, стрімким зростанням психологічних, кібернетичних, педагогічних знань людства, розповсюдженням інформаційно-комунікаційних технологій. У цей час проектування стає важливою складовою формування нової педагогічної ідеології – освіти протягом всього життя.

З урахуванням нових тенденцій розробляється концепція проєктивної освіти (Г.Л.Ільїн). Її сутність полягає у тому, що суб'єктом навчання стає сама людина, оскільки вона не тільки отримує знання, але й сама створює своє бачення оточуючого світу. Освіта стає для особистості проектуванням її життєдіяльності. Не навчальні завдання вирішуються у життєвих обставинах, а навпаки, життєві проблеми вирішуються в освіті. Організація навчального середовища визначається тим задумом, проектом, який учень формує і прагне реалізувати завдяки освіті. Формою безперервної проєктувальної освіти стає дистанційне навчання [5].

Проектування як освітня функція педагогічної системи, генеруючи нові ідеї і безперервне оновлення знань, що застарівають, стає важливим фактором успішності людини. Практика проектування настільки поширюється, що у порівняно короткий проміжок часу у межах педагогічної системи активно реалізуються проектні види робіт на різних рівнях управління. Зокрема, педагоги проектують освітні програми, педагогічні технології, включаючи навчальну, виховну, розвиваючу підсистеми. Отже, актуальною стає підготовка педагогів до проектувальної діяльності, а це, у свою чергу зумовлює, осмислення продуктивного застосування логіки проектування, формування технологій цієї діяльності. У цьому плані найбільш відомими у педагогічній теорії і практиці є розробки В.П.Беспалька, В.І.Гінецинського, О.С.Заїр-Бек, В.М.Монахова, Н.О.Яковлевої та ін.

Так, В.М.Монахов, проаналізувавши п'ятнадцять відомих моделей різних структур проектування, запропонував власну концепцію, яка ґрунтується на моделі навчального процесу [9]. Сутність цього підходу полягає у тому, що спочатку аксіоматично моделюється навчальний процес у вигляді групи аксіом, що включає: аксіоми параметризації навчального процесу; аксіоми цілісності і циклічності навчального процесу; аксіоми технологізації інформаційної (параметричної) моделі навчального процесу. Задоволення вимог кожної аксіоми, на думку автора, пов'язане з вирішенням окремої педагогічної проблеми. Цінність концепції полягає у ствердженні варіативного характеру послідовності та змісту педагогічного проектування.

У методологічному плані цікавим є підхід Е.І.Машбица, який визначає чотири рівні проектування: концептуальний, технологічний, операційний, реалізації. Перехід з рівня на рівень зменшує масштаб

проектних завдань (і об'єктів проектування) та призводить до підвищення вимог конкретності рішень [8].

Інтегрований характер має дослідження В.І.Гінецинського, який трактує предмет педагогіки як проектування, впровадження і аналіз функціонування систем спеціального призначення та уточнює логіку педагогічного проектування, вказуючи на рядоположеність власне проектування, впровадження і аналізу результатів [4].

Г.Е.Муравйова розробила стратегії проектування освітнього процесу. Дослідниця звернула увагу на взаємозумовленість загальної послідовності дій технологічного способу навчання і безпосередньо логіки проектування. При конструюванні ланцюга дій і операцій, спрямованих на розвиток пізнавальних процесів, здібностей, емоційно-ціннісного ставлення учнів до оточуючого світу, вона з'ясувала, що педагог занурюється до логіки проектування освітнього процесу. Основою для такого твердження є збіг послідовності його дій з етапами технології проектування. Застосовуючи метод аналогії з інженерним проектуванням, автор розробляє шість стратегій проектування освітнього процесу: лінійну; циклічну; розгалужену; адаптивну; стратегію прирощування; випадковий пошук.

Кожна із стратегій так чи інакше знаходить своє відображення у практичній діяльності педагога залежно від його переваг, досвіду, професіоналізму. Узагальнення процедур означених стратегій та розробка на цій основі відповідного алгоритму проектування, як стверджує дослідниця, дозволяє педагогу проектувати освітній процес цілеспрямовано, з орієнтацією на особистісні властивості учня, його навчальні можливості, схильності та інтереси навчальної групи [10].

За таким підходом проектування набуває явно варіативного характеру.

Отже, науково-обґрунтований підхід до проектувальної діяльності набуває сьогодні масового характеру та визначає проектування важливим фактором перетворення педагогічної діяльності на реальні технологічні процеси та структури.

У трактуванні поняття „проектувальна діяльність” ми приєднуємось до визначення В.І.Безрукова, який розглядає проектувальну перетворювальну діяльність і надає їй визначення як такої форми ставлення суб’єкта проектування до об’єктивної реальності, коли результати його активних дій визначені у вигляді заздалегідь заданого стану [1, 188].

М.Г.Чобітько у своєму дисертаційному дослідженні розглядає проектувальну діяльність як засіб становлення особистісно орієнтованої позиції учасників освітнього процесу та забезпечення їх співробітництва, співтворчості у процесі професійної підготовки [12]. Погоджуючись з автором, що залучити студентів – майбутніх педагогів до індивідуальної проектної діяльності можна за рахунок методів проектування на основі науково-дослідної роботи, зауважимо, що здійснення проектувальної діяльності саме по собі вимагає системи підготовки педагогів, яка має бути варіативною та поєднувати індивідуальні та групові форми проектування (тим більше, якщо розглядати проектувальну діяльність у контексті взаємодії та співробітництва).

Підготовку викладачів до проектувальної діяльності можна розглядати у трьох вимірах: як створення творчого соціально-культурного середовища, як розвиток особистісного потенціалу

викладачів у процесі їх самореалізації та як формування їхньої психолого-педагогічної компетентності.

Сьогодні суттєвим акцентом змістової частини будь-якої проектувальної діяльності є оптимізація безпосереднього середовища життя людини, створення умов, стимулюючих особистісний розвиток. Відомо, що багатство індивідуальності визначається наявністю багатьох соціокультурних ніш, які слугують формою затребування особистісного потенціалу. Теоретичною основою даного підходу є культурно-історична концепція розвитку особистості як опосередкованого спілкуванням процесу засвоєння і присвоєння індивідом цінностей культури. Ядром цієї концепції є ідея Л.С.Виготського про розвиток особистості як культурно-історичний процес. Для даної концепції характерні такі основні положення: багатство індивідуальності визначається та забезпечується впливом культури, що історично розвивається; успішність соціалізації та індивідуалізації особистості задається її соціально-культурним контекстом; об'єктом оптимізації соціалізації та індивідуалізації виступає зона найближчого розвитку - соціально-культурне середовище як провідний простір життя людини, умова формування та реалізації її потенціалу [3].

Отже, актуальним завданням проектування є оптимізація зони найближчого розвитку, яку треба розглядати як життєво важливий для повноцінного розвитку людини культурний простір специфічного культурного змісту: форм спілкування, духовних цінностей, семіотики та семантики культури, що склалися, значущих подій, символів.

Оскільки проектувальна діяльність має організований характер, то проектуванням мають займатися спеціалісти, які мають необхідні знання та підготовку. До того ж процес формування у себе

проектувальної компетентності є особистісно значущим. Особистість, яка опанувала проектувальну методологію – це суб'єкт, здатний самостійно здійснювати проектувальну діяльність від задуму до результату, до проектування і реалізації індивідуальних програм життєдіяльності. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема реалізації творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу.

Одним з продуктивних шляхів вирішення цієї проблеми є побудова змісту діяльності з формування досвіду творчої діяльності. За В.Е.Бережновою, досвід творчої діяльності включає до себе змістові компоненти конструювання і проектування діяльності, що включають: вміння проектувати зміст майбутньої діяльності; вміння проектувати послідовність власних дій; вміння проектувати послідовність дій інших учасників проектувального процесу.

Усвідомлення, формулювання та творче вирішення задач передбачає наявність таких умінь: бачити проблему і співвідносити з нею конкретний матеріал; виражати проблему у конкретній задачі; висувати гіпотезу і здійснювати розумовий експеримент; ясно бачити декілька можливих шляхів вирішення і завдяки мисленню обирати найбільш ефективний; розподіляти рішення на кроки в оптимальній послідовності.

За досвідом методологічної рефлексії необхідною є інтеграція таких типів самоаналізу: самоаналіз, що входить до безпосередньої проектувальної діяльності і здійснюється у ході проектувального процесу: самоспостереження, самоконтроль, самооцінка; самоаналіз ретроспективного типу, спрямований у минуле; самоаналіз прогностуючого типу, спрямований у майбутнє: самопередбачення, самозобов'язання, самозвіт [2].

Особливу увагу у формуванні досвіду творчої діяльності викладачів треба приділяти організації їхньої самостійної пізнавальної і практичної діяльності з рішення завдань, пов'язаних з розробкою та реалізацією проекту, що дозволяє максимально актуалізувати ціннісні орієнтації суб'єктів проектувального процесу у діяльності, яка має креативний характер. Разом з цим при виборі, розробці чи реалізації проекту кожний параметр його якості (постановка цілей, ціннісно-сміслові самовизначення проектувальника, вибір логіки проектування тощо) виступає спеціальним завданням аналізу, планування, виконання і контролю з боку її учасників. Усе це у своїй сукупності забезпечує необхідні умови для самостійної творчої діяльності.

Отже, для усвідомленої самостійної проектувальної діяльності, що включає вибір цілей, методів їх досягнення та оцінку кінцевого результату, необхідним є формування певної системи розумових та практичних дій. Кажучи інакше, кожний із суб'єктів діяльності має бути підготовлений до того, щоб індивідуально чи у складі груп розробити та здійснити певний проект. Результати цієї проектувальної діяльності повинні мати продуктивно-орієнтовний характер, тобто фіксуватися у вигляді опису цілей, методів та умов досягнення з урахуванням педагогічної, економічної, екологічної та соціальної цілевідповідності, а також у вигляді результату реалізованої діяльності – проекту, що надає корисний результат.

Підготовка викладачів до проектувальної діяльності безпосередньо пов'язана з формуванням їхньої психолого-педагогічної компетентності. Компетентнісний підхід є підходом з погляду результатів, що спрямовує на вирішення цілого набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень, тощо). Під

компетентністю людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності [11].

Модернізація вітчизняної вищої освіти значною мірою залежить від того, наскільки у викладачів сформована проектувальна компетентність, яку ми розглядаємо як сукупність знань, умінь, навичок, здібностей і ставлень, що дозволяють викладачам проектувати навчальні технології. Відповідно до акмеологічного підходу (Б.Ананьєв) особистість реалізується у професійній діяльності, прагнучи досягти вершини свого розвитку. Проектування навчання викладачем як активним суб'єктом навчального процесу є шляхом професійної самореалізації. Але яким має бути конкретний результат проектування викладачем навчання? На нашу думку, таким результатом можна вважати навчальну технологію, тобто алгоритм того, що викладач і студенти мають робити для досягнення навчальних цілей. Вважаємо за доцільне висвітлити деякі аспекти існуючого досвіду підготовки викладачів до педагогічного проектування.

Так, Д.Г.Левитесом запропонована система підготовки учителів до здійснення проектувальної діяльності. Автор зазначає, що диверсифікація системи загальної середньої освіти, що охоплює як процесуальну, так і змістову сторони навчання, формує соціальну потребу в учителі, який здатний самостійно здійснювати конструктивно-проектувальну функцію в умовах вибору освітніх альтернатив, у підготовці учителя-гуманіста, який не тільки є носієм

гуманістичної педагогічної орієнтації, але й володіє набором професійних засобів. Серед основних рис навчального процесу, що розвиває професійну діяльність слухачів у системі підвищення кваліфікації, визначено такі: створення умов для формування професійної орієнтації при виборі теоретичних положень як основи для вирішення практичних завдань; стимулювання слухачів до прояву властивостей системного мислення; включення до спільної науково-педагогічної діяльності з моделювання освітніх технологій; стимулювання до рефлексії. Важливою позитивною ознакою запропонованої системи підготовки є диференціація навчання. Зокрема, розроблено три моделі організації діяльності для трьох груп слухачів: перша модель – для учителів-предметників, слухачів кваліфікаційних курсів, на яких створення власних дидактичних проектів проходить „наскрізною ниттю” через увесь зміст курсів підвищення кваліфікації; друга модель – для учителів-предметників, слухачів кваліфікаційних курсів, на яких поставлена проблема вирішується окремим самостійним блоком, незалежно від іншого змісту курсової підготовки; третя модель – для учителів-предметників, представників одного шкільного колективу, які працюють спільно з адміністрацією школи (заняття проводяться на базі школи) [7].

Не менш актуальною є підготовка викладачів вищої школи до проектувальної діяльності. Як зазначає О.Е.Коваленко у своєму дисертаційному дослідженні, перебудова системи освіти потребує професіонала-викладача, здатного оптимізувати процес навчання, перетворюючи його в налагоджений механізм, що, в свою чергу вимагає формування спеціальних вмінь передбачати, прогнозувати, аналізувати та обирати оптимальні шляхи й засоби навчання. Основна

ідея концепції автора базується на сучасних підходах до визначення структури педагогічної діяльності з позицій управління та функціонально-діяльнісного підходу, які дозволили зробити висновок про те, що функціональна структура педагогічної діяльності може бути подана як три взаємопов'язаних блоки, що включають аналіз та створення проекту навчання, реалізацію цього проекту, контроль та коригування його з метою вдосконалення. Основна концепція побудови методичної підготовки визначає її як процес навчання дидактичному проектуванню, який спрямовано на формування вмінь трансформувати науково-технічну інформацію у зміст освіти. Головною метою системи методичної підготовки викладачів автор вважає формування вмінь розробляти дидактичні проекти навчання, а продуктом методичної діяльності визнає дидактичні проекти на рівні фаху та окремих тем професійної підготовки, які надаються в формі відповідної документації [6].

Звернемо увагу на те, що у науково-педагогічній літературі паралельно застосовуються поняття педагогічного та дидактичного проектування. Спираючись на розглянуте вище дослідження, можна стверджувати, що застосування терміну „дидактичне проектування” дозволяє звужити або конкретизувати об'єкт проектувальної діяльності відповідно до поставленої дидактичної мети. Поняття „педагогічне проектування” є ширшим та відповідно охоплює усі аспекти педагогічної системи. Під дидактичним проектуванням ми розуміємо проектувальну діяльність щодо створення дидактичних проектів на рівні окремих навчальних дисциплін та її складових. Саме у такому контексті, з нашої точки зору, доцільно розглядати дидактичне проектування як напрям психолого-педагогічної підготовки викладачів.

Отже, підготовка викладачів ВНЗ до здійснення проектувальної діяльності є актуальним завданням сучасної безперервної педагогічної освіти. Вона має реалізовувати функцію створення творчого соціально-культурного середовища, сприяти професійній самореалізації викладачів, формувати їхню психолого-педагогічну компетентність.

Література

1. Безруков В.И. Проектирование управления педагогическими системами: методология, теория, практика : дис ... доктора пед наук : 13. 00. 01 / Валерий Иванович Безруков. – М., 2005. – 315 с.
2. Бережнова Е.В. Прикладное исследование в педагогике : Монография / Е.В. Бережнова ; М-во образования Рос. Федерации, Волгогр. гос. пед. ун-т. - М. ;Волгоград : Перемена, 2003. - 163 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика-Пресс, 1996. - 533 с.
4. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики: Учеб. пособие. - СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. Ун-та, 1992. – 148 с.
5. Ильин Г.Л. Проективное образование и становление личности // Высшее образование в России. – 2001. - № 4. – С.85-93.
6. Коваленко Е.Э. Дидактические основы профессионально-методической подготовки преподавателей специальных дисциплин : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Елена Эдуардовна Коваленко. – Х., 1999. – 407 с.
7. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М.: Издательство московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО „МОДЭК”, 2003. – 320 с.
8. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. - К.: Главное изд-во изд. объединения "Вища школа", 1987. - 224 с.
9. Монахов В.М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения // Сов. Педагогика. - 1990. - №7. – С.17-22.

10. Муравьева Г.Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов // Пед. образование и наука. – 2002. - №4. – С.14-21.
11. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики // Під заг.ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с., С.16-25.
12. Чобітько М.Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / М.Г.Чобітько. – К., 2007. – 39 с.